

# ОЦЕНКА БОЛЬШЕ ГОВОРИТ О ТОМ, КТО УМУДРИЛСЯ ВЫСТАВИТЬ ЕЁ

**Мандель Борис Рувимович,**

кандидат педагогических наук, профессор Российской академии образования, учитель МБОУ СОШ № 50, г. Новосибирск

• компетенции • баллы • рейтинг • качество образования • критерии

Оценка, отметка... Как родились, так и попались: слышим с самого детства про то, какие мы: красивые и страшненькие, худенькие и крепыши, похожие на маму, папу и пр. Потом детский сад и его звёздочки, зайчики и черепашки, школа и циферки в журналах и дневниках, циферки, от которых так многое, оказывается, зависит! Но ведь мы чувствуем интуитивно: наши ощущения и мысли, чувства и эмоции, всё наше познание этого мира – другое, его, порой, не сосчитать, не просчитать, не поставить в вину, оно просто есть, существует, живёт... Так как же сопоставить, соизмерить своё понимание этого мира, свои возможности и потребности с критериями извне, с требованиями общества, правилами, нормами, законами? Вот она – психология личности, а вот и уже познанное и признанное триединство: *познание – оценка – действие*. Заметили: оценка в середине. В ней сходится настоящее, прошлое и будущее: знание, пришедшее только что; знание, выработанное ранее; знание ожидаемое, предвиденное, спрогнозированное или то, что придёт спонтанно, в виде инсайта, озарения, открытия. Не значит ли это, что оценка так важна в нашей жизни, для нашей психики, являясь важным, а часто и основным её атрибутом?

Помните У. Джеймса – «...возвращение отражённого впечатления, могучее средство в руках педагога». Это об оценке!

В широком смысле её стоит отличать от школьной отметки, которая характеризует в баллах относительные и абсолютные успехи учащегося.

Отметка – педагогический стимул, сочетающий средства поощрения и наказания. Причём крайние значения отметок не всегда обладают такой стимулирующей силой, которую имеют средние отметки.

Педагогическая оценка – то, что играет важную роль в детские годы и в период младшего школьного возраста, ибо напрямую связано с формированием у ребёнка соответствующего отношения к себе. С помощью оценок, даваемых ребёнку значимыми для него взрослыми, очень просто и разрушить его верные представления о самом себе из-за того, что здесь всегда примешиваются факторы эмоционального порядка. Восстановить адекватное отношение к себе во много раз сложнее, чем разрушить его. Так что совсем не просто и говорить про оценки, и оценивать их, исследовать и познавать...

Как известно, педагогические оценки бывают нескольких видов:

- предметные – они касаются того, что делает или уже сделал человек, не затрагивая его личность;
- персональные – они относятся к субъекту и отмечают его индивидуальные/личностные качества;
- материальные – они включают материальное стимулирование за успехи (деньги, вещи, дипломы, ордена и др.);
- моральные – содержат характеристику действий человека с точки зрения их соответствия принятым нормам морали;
- результативные – они относятся к конечному результату деятельности (что получилось);
- процессуальные – касаются самого процесса деятельности (как сделано);
- количественные – соотносятся с объёмом выполненной работы;
- качественные – эти оценки касаются качества, точности, аккуратности и других показателей совершенства работы.

В более общем виде можно выделить три основные группы оценок:

- личностные, когда оценивается продвижение ученика по отношению к его среднему уровню знаний, навыков, мышления, то есть человек сравнивается сам с собой;
- сопоставительные, когда учащиеся сравниваются между собой;
- нормативные, когда достижения учащегося оцениваются относительно некой *безличной нормы* выполнения задания. Нормативные оценки могут использоваться 1–2 раза во время прохождения темы и более – в ходе выполнения письменных контрольных работ, тестирования и пр.

Возможны и психологические требования к таким работам:

- целесообразно проводить их на сдвоенном занятии, чтобы обеспечить нормальные условия обучающимся с низкими темпами работы;
- в состав такой работы следует включать вопросы только по данной теме, разбитой на последовательность элементов (единиц усвоения) так, что каждому элементу соответствуют одно-два задания.

Вероятно, стимулирование педагогом учебной деятельности является одним из главных аспектов взаимодействия его с обучающимися. Как бы ни оценивали мы учебные успехи, все оценки, в конечном счёте, сводятся именно к системе поощрений и наказаний: поощрения стимулируют развитие положительных свойств и особенностей психики, а наказания могут предотвращать возникновение отрицательных. Усилия в учебной деятельности оцениваются педагогом, прежде всего, с помощью выставляемых отметок. И сама отметка сочетает в себе свойства поощрения и наказания: хорошая является поощрением, а плохая – наказанием.

Мы уже заметили, что большей стимулирующей силой обладают именно средние значения отметок, а не крайние: троечника больше простимулирует четвёрка, а не пятёрка; отличника, скорее, заставит приложить больше усилий тройка, а не двойка. Троечник, получив пятёрку, может утратить смысл дальнейшего самосовершенствования, так как оценки выше всё равно нет, четвёрка же даёт понять, что ему ещё есть, куда расти, и он имеет возможность добиться большего. Двойка часто просто

уничтожает стремление к улучшению результатов, так как её трудно исправить на привычную высокую оценку, а тройка субъективно воспринимается как оценка, после которой вполне можно добиться отличной успеваемости, если постараться.

Но, наверное, следует помнить, что личная значимость того или иного вида получаемой педагогической оценки может со временем меняться, поскольку от класса к классу, от ситуации к ситуации у ученика изменяется иерархия потребностей – ранее значимые оценки утрачивают стимулирующую роль, а вместо них на первый план выходят другие, более соответствующие, скажем, возрастному развитию.

Под эффективностью педагогической оценки стоит понимать именно её стимулирующую роль в обучении и воспитании. Педагогически эффективной будет такая оценка, которая вызовет стремление к самосовершенствованию, приобретению знаний, умений и навыков, выработке ценных, положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения.

Индивидуальные особенности обучающихся определяют их восприимчивость к различным стимулам, а также мотивацию учебно-познавательной и личностно-развивающей деятельности. Достигнутый уровень интеллектуального развития влияет на познавательные интересы, а личностное развитие – на стремление иметь определённые персональные качества.

Часто способы стимулирования, появившиеся в более ранние годы, сохраняют свою роль, за исключением того, что *социально-психологическая сущность оценки* всё же занимает одно из первых мест в иерархии педагогических стимулов. Но главное – реакция на оценки, даваемые сверстниками и друзьями, коллегами по обучению, чем, например, на оценки, получаемые от педагогов.

Значимость педагогических оценок, предлагаемых обучающимся в старших классах, как ни странно, возрастает, и наряду с этим меняется и вся их иерархия – более существенными выступают оценки личностного плана, чем оценки, касающиеся знаний, умений, навыков, внешних форм поведения. Педагогические оценки, получаемые учени-

ками старших классов, как правило, преломляются через самооценку, а самовосприятие становится более существенным, чем оценки, получаемые со стороны. Это является признаком перехода на высший уровень личностной зрелости, соответствующий постконвенциональной морали по Л. Колбергу и самоактуализации личности.

Любая оценка включает в себя квалификацию степени развития определённого свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий и результатов деятельности. Педагогическая оценка определяет соответствие деятельности обучающихся требованиям конкретной образовательной программы. Поэтому-то и необходимо различать понятия оценка и отметка.

*Оценка* – процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком.

*Отметка (балл)* – результат процесса оценивания, его условно-формальное, цифровое отражение. Выставленная отметка должна сопровождаться обоснованием, данным в виде развёрнутых вербальных суждений, объясняющих ученику смысл отметки. Данное обоснование предполагает сравнение достижений чёткими образовательными критериями.

Сразу, конечно, возникают вопросы: где понимание качества оценивания, валидности, так сказать, надёжности и объективности, и где качество ответа, что скрывается под критериями, определяемыми самими педагогами, авторами программ, пособий, стандартов?

Но пока давайте попробуем установить функции оценки. И не таковы ли они будут:

- констатация уровня обученности учеников;
- стимулирование учения, положительной мотивации;
- содействие формированию у обучающихся адекватной самооценки, критического отношения к своим успехам;
- отражение перспектив работы с каждым (оценка позволяет наметить как для педагога, так и для учащегося пути совершенствования знаний, умений, навыков).

Заметили две стороны оценки?

Успехи в обучении и воспитании вообще-то напрямую зависят и от мотивации. Наличие способностей не является гарантией успеха, ибо в случае, скажем так, некоего дефицита мотивации, интеллектуальное и личностное развитие идёт гораздо медленней, чем могло бы быть (при благоприятных условиях). Резервы есть, а на практике полностью не используются из-за недостаточной мотивации!

Причин, кстати, несколько. Естественно, до конца не известны все мотивы, в силу которых учащиеся с различными индивидуальными особенностями включаются в учение, общение и вообще оказываются заинтересованными в приобретении новых личностных качеств, знаний, умений, навыков. Став взрослыми, мы начинаем задумываться над мотивами учения своих собственных детей, и это происходит уже тогда, когда мы давно вышли из детского возраста и можем только гадать, вспоминать себя, предполагать и прогнозировать... И нет никакой гарантии того, что наши догадки верны, что мы мыслим в правильном направлении – часто мы приписываем детям то, чего у них на самом деле нет, и совсем не догадываемся о том, что для них, действительно, значимо и может по-настоящему мотивировать их в учении. И понятно, что среди самих учащихся существуют значительные индивидуальные различия, в силу которых то, что значимо для одного, может не представлять интереса для другого. Наконец, сама мотивация, понимаемая как совокупность актуально действующих мотивов, ситуационно бывает изменчивой, по этой причине то, что вполне подходит для стимулирования учебных и воспитательных интересов в одних ситуациях, неадекватно для других. Так что одна из главных задач обучения часто сводится к тому, чтобы, имея в виду все возможные причины изменения мотивации, научиться практически воздействовать на неё и постараться свести к минимуму факторы, её снижающие.

Стимулирование учебной деятельности должно, естественно, иметь комплексный характер, включать в себя систему разнообразных побудителей, каждый из которых применяется не часто и, исходя из того, какие интересы и потребности в данный момент времени являются актуальными для

учащегося. Комплексность стимулирования означает одновременное использование различных стимулов: органических, материальных и моральных, индивидуальных и социально-психологических. Поясним.

*Органические* – это стимулы, связанные с удовлетворением органических потребностей (что-либо приятное физически, сладкое, вкусное).

*Материальные* стимулы связаны с приобретением в собственное пользование каких-либо привлекательных, интересных и желательных вещей.

*Моральные* стимулы обращены к чувствам и связаны с удовлетворением духовных потребностей. К их числу можно отнести удовольствие, получаемое от осознания выполненного долга, от оказания помощи другим, от соответствия совершённых поступков нравственным целям и ценностям.

*Социально-психологические* содержат в себе мотивы, связанные с системой человеческих отношений. В их число включены те, которые ориентированы на повышение внимания к человеку, уважение к нему, отведение ему престижной и значимой роли и т.п.

*Индивидуальные* стимулы содержат в себе нечто личное, существенное для данного человека, имеющее для него особенное значение.

И сами представления об эффективности оценки имеют индивидуальный и специфический характер.

Индивидуальный характер представлений и действия педагогической оценки проявляются в том, что её эффективность зависит от индивидуальных особенностей ученика, от его актуальных потребностей. Действенной будет та педагогическая оценка, которая соотносится с тем, что больше всего интересует нашего подопечного. Для того чтобы на практике определить индивидуальный характер оценки, крайне важно хорошо знать систему интересов и потребностей учащегося, ситуативную иерархию, динамику изменения со временем.

Когда же мы говорим о социально-специфическом характере педагогической оцен-

ки, то имеем в виду то, что в условиях различных культур в системе обучения и воспитания отдаётся предпочтение разным видам педагогических оценок. К примеру: в современных обществах североамериканского типа, наиболее действенными являются материальные стимулы, в условиях азиатских культур – морально-религиозные. Кроме того, социально-специфический характер педагогической оценки проявляется в том, что такая оценка должна быть различной по своей эффективности исходя из конкретной социальной ситуации, в которой она даётся. Отсюда, в принципе, можно попробовать сформулировать *способы повышения персональной значимости педагогической оценки*:

- ✓ систематическое изучение и учёт индивидуальных интересов и потребностей каждого учащегося;
- ✓ актуализация тех потребностей и интересов учащегося, которые соответствуют имеющимся в распоряжении педагога стимулам;
- ✓ варьирование характера педагогических оценок с целью избегания привыкания к ним;
- ✓ применение педагогических оценок, которые дают значимые люди – те, кого учащийся уважает и кому доверяет.

Контроль учебной деятельности, как это всем и понятно, осуществляется для своевременной её коррекции с целью достижения наибольшей эффективности. Постоянный контроль позволяет своевременно реагировать на те или иные отклонения учебного процесса от намеченной общей и множества конкретных целей. Таким образом, контроль в качестве главной своей функции полагает коррекцию/регулирование учебной деятельности в составе целостного учебного процесса.

Педагогический контроль как проверка хода и результатов учебного процесса через оценку качества усвоения учебной программы, последующие выводы из анализа полученного материала, вынесение общего решения насчёт необходимых мер коррекции – всё это обязательные компоненты управления образовательной системой. В таком общем виде контроль выступает как процесс надситуативный, возвышающийся над конкретными методиками пре-

подавания и повседневными оценками успехов и недостатков учебной деятельности и вполне абстрагированный от учащегося и даже преподавателя. В этом смысле вся существующая система контроля учебного процесса – дело высоких управляющих инстанций: администраций образовательных органов, начиная от Министерства образования и науки, региональных министерств и департаментов и заканчивая руководством образовательных организаций.

Методики преподавания интересуют контроль и оценка деятельности учащихся, то, по чему можно оценить как усвоение преподаваемого предмета, так и качество преподавания, в частности, эффективность самих методик.

Педагогам известно из опыта, что вынесение оценки – далеко не просто. Деловые взаимоотношения людей, преподавателя и ученика изобилуют субъективизмом, когда приходится выносить оценку деятельности друг друга (в данном случае формально оценка вроде бы односторонняя – оценивает преподаватель, но это ещё не значит, что учащийся не оценивает преподавателя...). И обе стороны знают и чувствуют это, и обе стороны заинтересованы, чтобы оценка была благоприятная: учащийся заинтересован в получении хорошей или отличной оценки за свои знания, а преподаватель желает сохранить репутацию требовательного и справедливого педагога. Если самая высокая оценка для нашего ученика «пятёрка», то для преподавателя – это репутация преподавателя справедливого, что означает «требовательного, но доброго, зря не снижающего оценку», или «доброго, но требовательного, так просто «пятёрку» не ставящего...». Наивысшим авторитетом обычно пользуются учителя, творчески мыслящие и много знающие (дают глубокие и разносторонние знания), и одновременно строгие и справедливые (по достоинству оценивают учащихся).

При вынесении оценки преподавателю нужно поставить именно ту, которую учащийся действительно заслуживает, и не ошибиться. Как облегчить эту задачу, помочь снять сомнения, сохранить твёрдость позиции? Ответ напрашивается один: нейтрализовать субъективизм, а для этого *именно са-*

*мому преподавателю* разработать объективные критерии оценки знаний и методику оценки основывая на этих критериях. Только вот возможно ли такое в условиях контроля, надзора, наблюдения?

Как уже говорилось, существуют объективные критерии аттестации по двум взаимосвязанным показателям – знаниям и умению применять их на практике. Правда, при всей правильности такого подхода остаётся несколько расплывчатым и неконкретным содержание самих понятий «знание» и «умение». Преподаватель лучше других понимает, что именно по его предмету нужно учащимся *знать* и что они должны *уметь* делать с помощью этих знаний. Если учитель придерживается установленных объективных критериев и оценивает знания в единстве с умениями, то ему остаётся только определить, какое конкретное содержание вкладывать в понятие «знание» при изучении того или иного предмета и какое будет иметь содержание понятие «умение», если говорить об использовании его затем на практике.

### **И всё же: существуют ли реальные и объективные методики вынесения оценок?**

Опыт педагогической практики позволяет сделать несколько выводов относительно методик вынесения (строгой и справедливой) оценки знаний учащихся:

- предсказуемость поведения некоторых учителей: ученик всегда уверен, что если хорошо подготовился и вообще регулярно занимается, то случайностей не может быть, и высокая оценка обеспечена. Такая уверенность проистекает из того, что данный педагог не пытается ловить учащегося на оговорках и мелких неточностях высказывания, а всегда старается уточнить, то ли тот хотел сказать. И вообще известно, что такие преподаватели никогда не пытаются добиться знаний вопросами типа «что ещё скажете?», «а ещё что помните?», «ничего не забыли?», «вы уверены, что всё вспомнили?» и т.п. Они спрашивают по-крупному (выражение некоторых наших подопечных), выясняя, как он понимает суть вопроса, и заставляют не вспоми-

нать, а размышлять, для чего задают наводящие вопросы, требующие мышления;

- всякий творчески работающий и (потому!) авторитетный преподаватель смотрит на ответы учащихся, неважно, устные или письменные, не как на средство *подстёгивания* (чтобы, боясь, они лучше учились), а как на эффективное средство *регуляции* процесса своего преподавания (чтобы понять, что оказалось трудным для усвоения и что надо сделать, чтобы в дальнейшем легче преодолевались эти трудности). Поэтому опросы иногда превращаются в неторопливую (правда, короткую – время урока – главный лимит) беседу, где учащиеся не только отвечают, но и получают определённое разъяснение сути своих ошибок и заблуждений. Такая манера преподавателя импонирует учащимся и не только снимает стресс, но и позволяет сделать правильный вывод на будущее – как учиться дальше;
- преподаватель заранее, с первых дней изучения предмета, предупреждает, какие требования он предъявляет ученикам. В частности, разъясняет, что изучение ещё не означает буквального запоминания вычитываемых из книг истин, даже самых умных и важных, а всегда предполагает понимание законов объективного мира, которые в этих книгах/учебниках излагаются. От учащихся нужно творчество, а не начётничество. Тогда свои ответы они будут аргументировать не просто ссылками на то, что написано в книге, а обоснуют и докажут, почему написано именно так. Рассказав о своих требованиях заранее, преподаватель даст понять, что спрос будет строгий, но разумный, ориентированный на определённую подготовку к решению задач и проблем и на будущее. Поэтому такой спрос с учеников – не только знать, но и уметь что-то делать со своими знаниями;
- авторитет преподавателя часто основан на принципиальности. В частности, есть такие, что нетерпимы к фактам, когда учащийся выпрашивает более высокую оценку, всячески пытается убедить преподавателя в том, что тот ошибается, оценивая его знания недостаточно высоко (а то ещё и щемящий душу рассказ о том, что сделают с ним дома родители). Таким нажимам они никогда не под-

даются. Завышенная оценка, как и завышенная самооценка, вредна для ученика, она расхолаживает его, мешает упорно учиться – это мнение такого преподавателя.

Кстати, вопрос о том, за что и какую оценку ставить – очень важен, например, для начинающего преподавателя, суть проблемы в том, чтобы требования к объективности оценки по критерию «знание + умение» адекватно интерпретировать при выставлении оценки за конкретный ответ. Тут приходится учитывать несколько аспектов: *личностный, общепедагогический и научный*.

*Индивидуальный* подход к вынесению оценки – это и есть подход личностный, учитывая, как данный учащийся вообще учится.

*Общепедагогический* подход предполагает соблюдение определённых педагогических и методических правил, обеспечивающих нормальные, психологически комфортные условия ответа. Эти правила, в общем и целом, известны каждому преподавателю: не прерывать ответ, не высказывать по ходу ответа каких-либо реплик-комментариев. Однако есть тут некоторые детали: если учащийся говорит не по существу, то лучше, наверное, всё же его остановить, а по завершении ответа вернуться к замечаниям и уточнениям.

*Научный* подход, естественно, означает, что оцениваться должно знание вопроса именно в аспектах данного предмета, а не в философском, логическом или педагогическом.

Готовых рецептов, кому и когда ставить отличную или хорошую оценку, конечно, не существует. Но это не означает, что преподаватель может быть абсолютно свободен в выборе оценки, полагаясь на свою компетентность во всём (есть учителя, которые всерьёз считают, что на «отлично» знают только они, а учащемуся это недоступно – а то ещё вспоминают старую байку о том, что на «отлично» знает только господь Бог...). От этого недалеко и до субъективизма, непозволительного в педагогической деятельности. Поэтому и нужно иметь в виду требования, конкретизирующие принцип объективности оценки.

## Требования (критерии) оценки

Вот они, формальные критерии, разработкой их занимаются и отдельные педагоги, и целые группы грамотных и знающих педагогов – эти критерии почти ничем не отличаются друг от друга, но... пока просто взглянем:

- *оценка «отлично»/«зачтено»*. Ответы на поставленные вопросы излагаются логично, последовательно и не требуют дополнительных пояснений. Полно раскрываются причинно-следственные связи между явлениями и событиями. Делаются обоснованные выводы. Соблюдаются нормы литературной речи (тест: количество правильных ответов > 90%);
- *оценка «хорошо»/«зачтено»*. Ответы на поставленные вопросы – систематизированные и последовательные. Материал излагается уверенно. Раскрыты причинно-следственные связи между явлениями и событиями. Демонстрируется умение анализировать материал, однако не все выводы носят аргументированный и доказательный характер. Соблюдаются нормы литературной речи (тест: количество правильных ответов > 70%);
- *оценка «удовлетворительно»/«зачтено»*. Допускаются нарушения в последовательности изложения. Неполно раскрываются причинно-следственные связи между явлениями и событиями. Демонстрируются поверхностные знания вопроса, с трудом решаются конкретные задачи. Имеются затруднения с выводами. Допускаются нарушения норм литературной речи (тест: количество правильных ответов > 50%).
- *оценка «неудовлетворительно»/«не зачтено»*. Материал излагается непоследовательно, сбивчиво, не представляет определённой системы знаний по предмету. Не раскрываются причинно-следственные связи между явлениями и событиями. Не проводится анализ. Выводы отсутствуют. Ответов на дополнительные вопросы нет. Имеются заметные нарушения норм литературной речи (тест: количество правильных ответов < 50%).

Всё формально, формализовано, точно, грамотно, но проблемы правильности и объективности повисли в воздухе...

Вот, например, то, что можно назвать промежуточной аттестацией, которая проводится с целью оценки качества усвоения объёма содержания предмета и определения фактически достигнутых знаний, навыков и умений, сформированных за время занятий и самостоятельной работы.

Однако, анализируя изменения, происходящие в стратегии оценивания учебной деятельности, можно заметить следующие тенденции (современные, инновационные, хорошо забытые старые, не замеченные никем авторские...):

...От известного, традиционного	...к современному, инновационному
Письменные работы (экзамен), закрытый экзамен	Открытый опрос, проекты
Оценивание преподавателем, тьютором	Оценивание при участии самих учеников
Имплицитные (неявные) критерии оценки	Эксплицитные (явные) критерии оценки
Конкуренция	Сотрудничество
Оценка результата	Оценка процесса
Цели и задачи	Учебные результаты
Оценивание знаний	Оценивание умений, способностей
Тестирование памяти	Оценивание понимания, интерпретации, применения, анализа, синтеза
Оценивание всего предмета, его полного курса	Оценивание темы, раздела
Итоговое, суммарное оценивание	Формирующее, развивающее оценивание
Приоритетность оценки	Приоритетность учения

В настоящее время в связи с явной, настойчивой, активно внедряемой задачей *обеспечения/гарантии качества образования* функция оценивания, в целом, и учебной деятельности, в частности, начинает приобретать новые смыслы и помещаться в иные контексты. И, прежде всего, изменяется понимание *рамочной* цели, которую обслуживает процедура оценивания. Перед нами или, точнее, у нас теперь функция оценивания не сводится только к выявлению недостатков, а рассматривается как общий или частный критический анализ образовательного процесса, предполагающий более точное определение направлений/векторов улучшения. И речь идёт не столько об изменении средств оценивания (хотя инструменты и процедуры оценивания тоже могут меняться), сколько об изменении целей оценивания и философии оценки.

*Оценивание – это не фиксация итогов, а «точка сбора», за которой следует новый виток развития, а стало быть, и возможное реальное прогрессивное изменение – повышение качества образования (или оценивание не столько «для фиксации», сколько «для улучшения»). Иными словами, главная задача процедуры оценивания – улучшение качества учёбы конкретного человека.*

Таким образом, сегодня оценивание начинает интерпретироваться как конструктивная обратная связь.

А, как вам такое словосочетание на уровне образования нового термина – «петля качества»? Здесь, вероятно, заложена идея развития через оценивание. Её основной смысл состоит в том, что одним из механизмов, гарантирующих непрерывность процесса совершенствования, является оформление эффективной схемы некоторых управленческих действий педагога, которая предполагает налаживание связей следующих основных процессов: *оценка – программа улучшения – реализация – оценка*. Конкретизацией понятия «петли качества» для оценки педагогической деятельности является схема, в которой последовательно замкнуты преподавание/педагогический процесс – обучение – оценка – улучшение – преподавание/педагогический процесс.

Кстати, оценивание вполне может стать развивающим – не так сложно для учителя условия, предпосылки, принципы этого:

- ✓ можно помогать обучаемым учиться на ошибках;
- ✓ можно помочь учащимся понять, что важно;
- ✓ можно помогать понять, что получается;
- ✓ можно помогать обучающимся обнаруживать, чего они не знают;
- ✓ можно помогать обнаруживать, что учащиеся не умеют делать;
- ✓ можно помогать понять отслеживать собственный процесс движения, прогресса, изменений.

Развивающий эффект обратной связи состоит в том, что она показывает сильные стороны и, фиксируя слабые, предлагает или показывает способы их преодоления (развития). Обратную связь можно попы-

таться оформить/спрогнозировать примерно таким образом:

- ✓ начать с положительного, ободряющего комментария;
- ✓ показать свою точку зрения на задание;
- ✓ сбалансировать отрицательные и положительные комментарии;
- ✓ превратить критику в положительные предложения;
- ✓ сделать общие предложения относительно того, что можно решить уже следующие задания;
- ✓ задавать вопросы, которые поощряют рефлексию работы;
- ✓ использовать понятный учащимся язык;
- ✓ пояснять все свои комментарии;
- ✓ предложить следующую работу и рекомендации к ней;
- ✓ предложить определённые способы улучшения выполнения задания;
- ✓ предложить помощь по определённым проблемам;
- ✓ предложить обсудить оценку.

Это, конечно, не просто, тем более что можно выделить и явно определяемые ключевые ценности оценивания, хотя не каждый педагог с опытом может со всем этим согласиться (оставим для споров и дискуссий):

- *оценивание должно быть валидным* (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям учебного предмета);
- *оценивание должно быть надёжным* (следует использовать единообразные стандарты или критерии);
- *оценивание должно быть справедливым* (разные учащиеся должны иметь равные возможности добиться успеха);
- *оценивание должно быть развивающим* (фиксировать, что могут ученики и как им улучшить свои результаты);
- *оценивание должно быть своевременным* (поддерживающим развивающую обратную связь);
- *оценивание должно быть эффективным* (выполнимым, не забирающим всё время педагога и время обучающихся).

**Отсюда вытекают и некоторые характеристики оценивания, ещё не рассматриваемые нами:**

- ✓ связывание оценивания с учением, затем с поддерживающими усилиями и

- ✓ только в последнюю очередь с самим выставлением отметок;
- ✓ оценивание как в процессе учёбы, так и в конце;
- ✓ оценивание с обязательными комментариями относительно того, как учащиеся могут улучшить свой результат;
- ✓ самообучение не только на своих ошибках, но и на ошибках других учащихся; использование разнообразных методов оценивания;
- ✓ привлечение учеников к участию в процессе оценивания за счёт: обсуждения методов оценивания и их соответствия целям предмета, использования самооценивания и взаимооценивания, предложения разделить ответственность при выборе методов оценивания;
- ✓ твёрдое фиксирование того, что простое запоминание и воспроизведение знаний не будет поощряться;
- ✓ фокусирование сначала на валидности, а затем на надёжности;
- ✓ создание условий для снижения тревожности учащихся (что, собственно, к сожалению, и инициируется оцениванием);
- ✓ подготовка моделей ответов;
- ✓ соблюдение осторожности в объективности и точности при оценивании общих способностей учеников.

Попробуем всё же сделать выводы взаимооценивания утешительные, неутешительные, зовущие к новому или к спорам о старом...

Итак, вроде мы твёрдо знаем: в основе оценки работы учащихся должны лежать понимание незнания и его причин у учащихся, гуманный подход (щадающий), бесконфликтность учебной ситуации, вера в творческие силы учеников.

Воспитательная функция оценки должна быть направлена на формирование чувства успеха, уверенности в своих силах, защищённости. Оценки должны превратиться из орудия принуждения и запугивания учащихся в инструмент положительного стимулирования. При любом виде оценивания учащихся необходим педагогический такт – оценка не должна травмировать их.

Педагог должен, прежде всего, ориентироваться на диагностические стандарты, использовать имеющиеся и накапливать соб-

ственные материалы, объективно и технологично обеспечивающие контроль (вопросы, задания, тесты и т.д.). Важно, чтобы оценка воспринималась как справедливая: необходимо её обосновать, аргументировать. Не следует злоупотреблять сравнением учащихся друг с другом (лучше сравнивать их с самими собой на разных этапах обучения).

Личностный подход предполагает привлечение к оцениванию самих учащихся, на занятиях можно практиковать общественные смотры знаний, контроль учащимися-консультантами, взаимоконтроль, самоконтроль. Во всех случаях следует стремиться к признанию данной оценки в общественном мнении коллектива.

При оценивании учащихся важна гласность (информированность об успехах одноклассников).

Учащиеся должны иметь возможность исправлять и улучшать оценку.

Важно, чтобы оценка была содержательной, давала возможности для удовлетворения и развития потребностей самосовершенствования, формирования положительной Я-концепции личности учащегося.

Дидактика, кстати, обращает особое внимание на разные *уровни усвоения знаний* учащимися. Выделено три уровня:

- уровень осознанного воспринятого и зафиксированного в памяти знания;
- уровень готовности к применению его в сходных условиях по образцу;
- уровень готовности к творческому применению знаний в новых, неожиданных ситуациях.

И это замечательно, и это не устареет никогда! Здесь важно точно пользоваться этими открытиями и достижениями *советской* педагогики. Так что, зная, что неременной составной частью каждого занятия, урока является гибкая и формальная/неформальная система контроля знаний, умений, навыков учащихся, которая органически вплетается в каждый этап, важно помнить, чтобы эта оценка не сводилась, например, к затянутому устному опросу одного человека при бездействии основной массы уча-

щихся. Поэтому необходимо варьировать, разнообразить формы оценивания: фронтальные ответы на вопросы, устные опросы отдельных учащихся с рецензированием этих ответов другими, небольшие по объёму контрольные письменные работы, цель которых не только проверка знаний, но и углубление и закрепление знаний и умений, тестирование, анкетирование и т.д. Своевременный и продуманный учёт даёт возможность следить за динамикой развития и стимулирует деятельность учеников.

Принимая во внимание реальные возможности каждого обучаемого, надо точно понимать и помнить, что, по мере углубления в изучаемую тему, необходимо видоизменять характер заданий, усложнять, придавать им творческий характер, стимулируя этим продвижение вперёд.

Проверка и оценивание результатов учебной работы способствует формированию оценочного отношения учащихся к себе и своей деятельности, вырабатывает чувство самокритичности, принципиальности, таких черт характера, как выдержка, умение владеть собой, быть требовательным к себе.

Для того чтобы добиться действенности функций проверки, следует, скорее всего, грамотно придерживаться таких принципов, как *систематичность, объективность, тематичность*.

*Систематичность* обучения как общее дидактическое правило именно на этапе проверки часто и нарушается. Какая-то часть учеников в классе имеет много оценок за определённый учебный интервал, другая – значительно меньше, иногда учащийся аттестуется на основании только одной текущей оценки... (что просто-напросто следует, по нашему мнению, запретить!). Такая эпизодичность и стихийность проверки отрицательно сказывается на её конкретной функции, не служит *объективности* оценивания знаний, учебных умений, навыков учащихся.

Нарушение принципа *тематичности* проявляется в том, что неудовлетворительные оценки за незнание одного вопроса перекрываются, исправляются положительными оценками за усвоение материала другого раздела или темы. Это отнюдь не мобилизу-

ет учеников на систематическую учебную работу, оценка их знаний отрывается от конкретного содержания обучения, становится самоцелью. Создаётся ситуация, при которой наши обучаемые не стремятся к прочной системе знаний, их целью теперь являются положительные оценки за отдельные ответы. А пробелы в знаниях отрицательно сказываются на дальнейшей учёбе – тяжело усваивать последующие разделы по предмету... Так что тематичность в проверке и учёте знаний учащихся – это не просто накопляемость оценок и регулярность в опросе всех и каждого, а одно из основных требований к дидактической организации учебного процесса. Тем более что вполне понятно: структурная единица в каждом учебном предмете – тема, так что для обеспечения успешности учебной работы педагог должен продумать как систему занятий по каждой теме, так и систему проверки усвоения учебного материала по каждой из них. Основная функция проверки знаний осуществляется оптимально, если проверка будет проводиться в той же последовательности, что и усвоение программного материала, тематически. Каждая оценка, полученная учеником, должна отвечать конкретному учебному материалу, знания по которому проверяет и оценивает педагог в определённое время обучения. Значение тематического учёта в том, что он:

- ведёт к повышению объективности оценивания знаний, умений, навыков;
- создаёт условия для индивидуального подхода и дифференцированной работы с учащимися;
- способствует лучшей систематизации и обобщению учебного материала;
- повышает чувство ответственности учащегося за учёбу;
- создаёт условия для личностно-ориентированного подхода к учащимся;
- способствует гуманизации взаимоотношений учителя и учащихся.

В результате ученики начинают понимать, что конечный результат их учебной работы заключается не только в оценке и даже не в самих знаниях, но и в умении самостоятельно приобретать знания. Для того чтобы сформировать у учащихся рациональные навыки самостоятельной мыслительной деятельности, следует отметить, что в понятие *умение учиться* входят:

- умение выделять наиболее существенное в содержании обучения;
- умение самостоятельно, в собственном понимании, передать его (путём изложения, ответов на вопросы, составления плана и т.д.);
- умение применять основные положения и правила на практике;
- умение систематизировать и обобщать материал;
- умение самому оценивать результаты своей учебной работы.

***Наш долгий дидактический экскурс не случаен, из сказанного выше вытекают и возможные основные правила оценивания и учёта знаний:***

- ✓ в каждой теме выделять (и обучать этому учащихся) существенные элементы знаний, создавая психологическую установку на глубокое их осмысление и усвоение. Проверку знаний сосредоточить именно на этих вопросах;
- ✓ направлять усилия учащихся на то, чтобы они выявляли глубину и полноту понимания существенного в изученном материале, а не на механическое заучивание учебного материала;
- ✓ контрольные задания, упражнения, тесты, формы и методы их проведения подбирать так, чтобы они выявляли усвоение материала темы по определённой системе в логической последовательности;
- ✓ обеспечивать тематическую конкретность оценок. Если проверка выявляет одновременно знания по нескольким темам, следует каждую из них оценивать отдельно. Можно отдельно оценивать теоретические знания и практические умения и навыки;
- ✓ результаты тематической проверки знаний использовать для совершенствования учебной работы (анализировать причины недостаточного уровня знаний и намечать пути их улучшения).

*Ну а в качестве общих критериев оценивания учебных достижений учащихся всё же следует проанализировать:*

- ответ учащегося в следующих аспектах: целостность, полнота, логичность, достоверность;
- качество знаний: осмысленность, глубина, гибкость, системность, обобщение;

- степень сформированности общеучебных и предметных умений и навыков;
- уровень владения умственными операциями: умение анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, делать выводы;
- опыт творческой деятельности (умение выявлять проблемы, формулировать гипотезы, решать проблемы);
- самостоятельность суждений.

Да, всё снова и снова мы пытаемся найти выход из лабиринта – минотавр нам не встретится, – а вот наши учащиеся, наша совесть, наш опыт – то, что заставляет трудиться и искать...

Искать критерии?

На протяжении многих десятилетий оценивание заключалось в сравнении достижений учащегося с результатами других учащихся, и такой подход к оцениванию на самом-то деле имеет вполне определяемые недостатки:

- ✓ отсутствуют сами чёткие критерии оценки достижения результатов обучения, понятные и учащимся, и учителям;
- ✓ педагог выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса в целом, а не на основе единых критериев достижения результатов каждого;
- ✓ отметки, выставляемые ученикам, не дают ясной и внятной картины усвоения конкретных знаний, умений, навыков по отдельным разделам учебной программы, что не позволяет определить индивидуальную траекторию обучения каждого;
- ✓ при выставлении итоговой оценки учитываются текущие оценки, что не является объективным оцениванием конечного результата обучения (один из самых сложных и противоречивых феноменов!);
- ✓ отсутствует оперативная связь между учащимся и педагогом в процессе обучения, что отнюдь не способствует мотивации к обучению.

Критериальное оценивание не предусматривает соперничества между учащимися или проведения их рейтинга. Оценивание просто осуществляется по заранее определённым критериям.

Например, так:

- критерий представляется как цель, ожидаемый результат, а оценивание (по любому из критериев) – это определение степени приближения ученика к данной цели;
- качественно критерии отражают различные стороны деятельности учащегося с учётом специфики предметов;
- количественное содержание критериев определяется баллами (уровнями достижений) и соответствующими им описаниями, поясняющими уровень достижений по данному критерию;
- каждый критерий оснащён детально прописанными рубриками (дескрипторами). Дескрипторы для каждого критерия организованы иерархически;
- понятие критерия имеет качественное и количественное содержание.

Нам понятно, что система оценивания воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. Система оценивания – главный интегрирующий фактор образовательного пространства, основное средство диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи. И задачи его таковы:

- определение уровня подготовки каждого ученика на каждом этапе учебного процесса;
- отслеживание индивидуального прогресса и коррекция индивидуальной траектории развития для достижения планируемых результатов обучения;
- мотивирование учащихся на устранение имеющихся пробелов в усвоении учебной программы;
- дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение различных видов деятельности;
- отслеживание эффективности и качества учебной программы;
- обеспечение обратной связи между педагогом и учащимися.

Критериальное оценивание и выполняет функцию обратной связи, когда учащийся получает информацию о своих успехах и неудачах. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются лишь как рекомендации для улучшения результатов. При кри-

териальном оценивании нет условий для сравнения себя с другими. Ты успешен по одному критерию, он – по другому, появляются дополнительные возможности оценивать и наращивать свои достижения по тому или иному критерию.

А вот и ещё термины внутри работы с критериальными оценками:

- *формирующее (текущее) оценивание*: определение текущего уровня усвоения знаний, навыков, компетенций в процессе повседневной работы. Формирующие оценки не влияют на итоговые, и это позволяет нивелировать страх учащихся перед ошибками, которые неизбежны при первоначальном усвоении материала;
- *констатирующее (итоговое) оценивание*: определение уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении изучения темы/части/блока учебной информации. Отметки, выставленные за констатирующие работы, являются основой для определения итоговых отметок по предмету за отчётные периоды (четверть, полугодие, год).

Уточним обозначения и названия критериев:

- ✓ *знание и понимание* – учащийся демонстрирует знание и понимание изученного материала, способен применять полученные знания в стандартных и изменённых ситуациях;
- ✓ *исследование* – учащийся исследует какую-либо задачу, применяя необходимые методы, находит закономерности, описывает взаимосвязь между ними;
- ✓ *коммуникация* – учащийся способен передавать информацию, используя соответствующую научную терминологию, условные обозначения;
- ✓ *рефлексия* – учащийся размышляет о правильности и рациональности выбранного метода решения.

Функции критериального оценивания нам понятны: *обучающая, контролирующая, развивающая, воспитывающая, диагностическая и мотивационная.*

Кажется, всё ясно. А поиски продолжают... В новых (и бесконечно обновляющихся) стандартах прописана новая цель обра-

зования, новое содержание, технологии, новые средства обучения и, конечно же, новые требования к системе оценивания.

**Так почему же появилась необходимость ввести новые требования к оценке и действительно ли они новые или, как всегда, хорошо забытые старые?**

Чем и кого не устраивала традиционная пятибалльная система оценивания? Отражает ли эта система всю полноту тех знаний и умений, которыми владеют/овладеют учащиеся? Способствует ли вообще оценивание положительной мотивации и личностному росту обучающихся? Ведь оценивание, чего греха таить, всегда было одним из слабых мест нашей деятельности. И мы знаем, почему...

Десятилетиями существующая традиционная система оценивания (уж в самое далёкое прошлое заглядывать не будем) имеет, конечно, ряд недостатков:

- ✓ педагог, преподаватель, помимо прочего, всегда выполняет контролирующую функцию;
- ✓ отсутствуют чёткие критерии оценки достижения планируемых результатов обучения, понятные всем учащимся, всем педагогам;
- ✓ отметки не дают представления об усвоении конкретных элементов знаний, умений, навыков по отдельным разделам учебной программы, что не позволяет (повторимся) определить индивидуальную траекторию обучения каждого;
- ✓ система не позволяет контролировать и оценивать себя;
- ✓ традиционный подход оценивания не даёт возможность увидеть динамику собственного развития, успеха – только цифры или буквы в журналах;
- ✓ такая система имеет и травмирующий характер, не способствует положительной мотивации, точнее, носит явную карательно-поощрительную функцию.

А причина этих недостатков? Она одна, но существенна: в основе традиционной системы оценивания лежит нормативный подход – сравнение индивидуальных достижений учащихся с нормой, то есть результатами большинства. И это на всех уровнях: от простого урока до контрольного тестирова-

ния. При такой системе, согласитесь, трудно сохранить познавательный интерес, развить желание учиться, трудиться и сделать учёбу успешной.

*Сегодня есть чёткие требования к системе оценки достижения планируемых результатов:*

- ✓ оценивание должно быть постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используются диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое (тематическое, промежуточное, рубежное, итоговое) оценивание;
- ✓ оценивание может быть только критериальным, то есть необходимо определение степени индивидуального приближения учащегося к ожидаемым результатам образования. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям;
- ✓ оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности обучающегося, а не его личные качества; оценивать можно только то, чему учат!

Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и учащимся. Они даже могут вырабатываться ими совместно.

Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке.

И что из всего вышесказанного выполняется, используется нами? Ну, конечно, стараемся оценивать только то, чему научили, не позволяем себе оценивать личные качества (по крайней мере, стараемся изо всех сил), тестируем учащихся... А вот с планированием результатов дело обстоит похуже – трудно это всё же. Планируемые результаты – основа оценки достижения стандарта и своеобразный мостик, соединяющий требования стандарта и конкретный учебный процесс. И необходимо помнить и понимать, что объектом оценки личностных результатов служит ещё и сформированность внутренней позиции ученика, основ гражданской идентичности, самооценки, моти-

вазии учебной деятельности, морально-этических суждений. А эти результаты в полной мере никак не подлежат итоговой оценке.

Введение новой системы оценивания или скажем так, новых систем – процесс долгий, кропотливый, в котором важно понимать, что во время самого этого процесса система или системы будут развиваться.

Благая цель: сократить до минимума число отчётных документов и сроков их обязательного заполнения. Для этого, видимо, необходимо использовать два средства:

- ✓ обучать самих учащихся способам оценивания и фиксации своих результатов самостоятельно и при выборочном контроле педагога (но уж это звучит совсем-совсем революционно!);
- ✓ внедрять новые формы отчётности только одновременно с компьютеризацией этого процесса.

Технология оценивания по нынешним правилам, нормам и стандартам может быть рассматриваема по нескольким этапам:

- ✓ *предмет оценивания* – результаты: предмета, темы, личностные и метапредметные (неперсонифицированно);
- ✓ *субъект оценивания* – педагог и учащийся вместе определяют оценку и отметку по алгоритму самооценки после выполнения задания;
- ✓ *количество отметок* – по числу решённых задач, по количеству правильных/неправильных/полных/неполных/точных/неточных ответов;
- ✓ *размещение отметок* – стоит хорошо подумать над этим, традиционные журналы уже тесны нам, не подходят – вперёд к электронным!
- ✓ *время выставления* – текущие – возможно, по желанию, тематические проверочные – обязательно; контрольные, итоговые – всегда, но с правом пересдать;
- ✓ *критерии оценивания* – по признакам уровней успешности: необходимый (базовый); повышенный; максимальный (необязательный);
- ✓ *определение выставления итоговых отметок* – систему здесь можно определить самостоятельно.

Вроде и не новое, а кем-то будет отмечено, как совсем устаревшее при всём том, что ещё только внедряется... Некоторые из нас, а уж администрация образовательных учреждений точно читали письма Министерства образования и науки... Те самые, начиная с 1998 года, о контроле и оценках результатов: «...система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, но и стремится к проверке своих знаний, к осмыслению того, чего он достиг, и что ему ещё предстоит преодолеть ...». Здорово!

Но в настоящее время существует необходимость выявления основы рейтинговой системы оценки как средства развития самооценки (старшеклассника) в педагогическом пространстве общеобразовательного учреждения. Основным условием при выборе методов измерения и оценивания компетенций (вот и появилось слово из стандартов высших учебных заведений!) учащихся является возможность с их помощью осуществлять многомерные измерения, проводить комплексное оценивание, определять интегрированные качества личности. Поскольку существующие системы оценок не удовлетворяют ни учителей, ни учеников (только многие об этом не задумываются и не догадываются), ни учёных, идёт поиск других систем оценивания. Так, известный нам всем Ш. Амонашвили изучал вопрос о словесной оценке знаний учащихся и составил методические рекомендации по словесной характеристике знаний (в начальной школе). В странах Европы и Америки имеются довольно многочисленные попытки отойти от цифровой, символьной системы. В Германии шёл эксперимент по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые оценки знаний учащихся, мотивов учения, развития мышления, показанных при изучении школьного предмета и отдельных его тем. Они заносились в специальные таблицы. В Англии, подобно этому, имеются так называемые «профили». Они составляют тест и результаты, сведённые в таблицу-матрицу.

Российский учёный В.П. Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главное в ней

составляет разработка диагностических целей обучения, описание уровней усвоения знаний и инструментарий подсчёта баллов по двенадцатибалльной системе отметок.

Как мы видим, педагогика делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, но при этом сталкивается с рядом проблем, в том числе, организационных и психологических. Известны методы контроля: устный опрос, письменный контроль, диктант, самостоятельная работа, контрольная работа, практическая работа, лабораторная работа, тест. Существуют ещё и нетрадиционные методы контроля. За последние годы в методической литературе появляются описания разнообразных методов оценивания знаний, которые представляют несомненный интерес. На уроках возможны короткие проверочные работы. В каждой теме выделяются ключевые понятия и термины, которые могут быть положены в основу кроссвордов, головоломок, ребусов, шарад, викторин. Кроме традиционных методов контроля (педагогических тестов), предлагаются новые: кейс-измерители, проекты, портфолио, катанотесты, контекстные задачи.

*Кейс* – пакет заданий, индивидуальных или групповых, они очерчивают реальную проблему, которая не имеет единственного и очевидного решения. Для поисков оригинального выхода ученик должен проанализировать проблемную ситуацию, используя знания по изучаемому предмету, предложить решения и обосновать выбор именно этих вариантов. Кейс-измерители относятся к инновационным оценочным средствам. Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

- индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и её решений; презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Применение кейс-метода позволяет развивать навыки работы с разнообразными

источниками информации. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе, – творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности.

*Портфолио* как метод оценки личностных достижений школьников в последнее время довольно распространён. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других, и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. Портфолио не только является современным эффективным методом оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию школьников; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

*Катанотест.* Известно, что обычный тест содержит задания закрытого типа (часть А – нужно выбрать только один номер правильного ответа) и открытого типа (часть В – расчётные задачи, цепочки превращений, нужно найти ответ самостоятельно в виде числа, формулы или набора их – до 15 знаков – и записать его без пробелов в окошках бланка). Задания в тесте соответствуют 5 уровням сложности в порядке возрастания. В катанотесте текст заданий составлен так, что пока ученик не ответит на вопрос, следующий не открывается.

Один из современных методов оценивания знаний – *контекстная задача*. Это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи явля-

ется встреча с учебной проблемой и осознание её личностной значимости. При составлении контекста задачи можно опираться на уже произошедшее событие или предположить ситуацию, которая может произойти. К контекстным относят задачи той или иной реальной ситуации. Их контекст обеспечивает условия для применения и развития знаний при решении проблем, способных возникать в реальной жизни.

### **Новые красивые названия, новые задания, новые оценки...**

Кстати, существующая нормативная база предполагает переход школы на безотметочное обучение. Но эксперименты по безотметочному обучению или по апробации других систем оценивания пока не получили в российских школах распространения. Дети идут в школу, и одним из стимулирующих факторов, даже у дошкольников, является именно оценка.

Безотметочное обучение – это поиск нового подхода к оцениванию, который позволил бы преодолеть недостатки существующей «отметочной» системы оценивания.

Оцениванию должны подлежать не только знания, умения и навыки учащегося. Оценка творчества и инициативы во всех сферах школьной жизни должна быть оформлена столь же точно и весомо, как и оценка знаниевой стороны обучения. Необходимо, чтобы оценка творческих проявлений ребёнка была социально оформлена, представлена и учителям, и учащимся разных классов, и родителям. Это могут быть сменные выставки, публикации в школьной газете, участие во всевозможных конкурсах. Чрезвычайно важно, чтобы наряду с художественным творчеством находили социальное признание интеллектуальные творческие и инициативные проявления школьника: умные вопросы, самостоятельный поиск детьми дополнительного учебного материала, интересные догадки, даже не обязательно правильные, озарения (автор статьи когда-то пытался ставить «шестёрки» за озарение). Оцениванию на уроках не должны подлежать личные качества (темп работы, особенности памяти, внимания, восприятия). Оценивается выполненная работа, а не её исполнитель.

Но, работая в рамках безотметочного обучения, учитель при оценивании знаний и достижений ученика не должен употреблять «заменителей» отметочной системы: «звёздочек», «зайчиков», «черепашек» и т.п. При безотметочном обучении используются такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребёнка, с другой стороны, не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, ранжирование учеников по их успеваемости. Это могут быть условные шкалы, на которых фиксируется результат выполненной работы по определённому критерию, различные формы графиков, таблиц, листов индивидуальных достижений, в которых отмечаются уровни учебных достижений сразу по множеству параметров. Все эти формы фиксации оценивания являются личным достоянием ученика и его родителей. Учитель не должен делать их предметом сравнения!

Особенность процедуры оценивания при безотметочном обучении состоит в том, что учительской оценке должна предшествовать самооценка. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. Для оценивания и самооценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания (например, количество звуков в слове), и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота написания...). Критерии и форма оценивания каждой работы учащихся могут быть различными и должны быть предметом своеобразного договора между учителем и учениками. Самооценка ученика должна дифференцироваться, складываться из оценок собственной работы тоже по целому ряду критериев. В таком случае ученик будет учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания.

Школьник сам выбирает ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки, сам назначает критерий оценивания. Это приучает его к ответственности за оценочные действия. И, кроме того, учитель не имеет права высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки.

Содержательное самооценивание неотрывно от умения контролировать себя. В обучении должны использоваться особые задания, обучающие сличают действия с образцом.

Работа в режиме безотметочного обучения требует наличия ряда условий, важнейшее из которых – добровольное принятие единой «оценочной политики» всеми членами педагогического коллектива. Важно, чтобы эта «оценочная политика» была не просто принята на уровне школы, но и тщательно разработана, по крайней мере, должен быть заранее продуман ряд узловых вопросов, обеспечивающих функционирование единого оценочного организма школы.

Но пока это всё, как мы знаем, только эксперимент! Так что вернёмся к известному в поисках инновационного.

### К истории вопроса

Исторически балльная система в образовании впервые появляется в системе иезуитских колледжей в XV–XVI веках. Её цель – дифференциация выпускников по уровням достижений: удовлетворительный, хороший и отличный. Хотя развёрнутая характеристика учащегося, особенно с увеличением контингента, реально занимала много времени.

В России трёхбалльная система была заимствована в XVIII веке, но частично. В конце XVIII века её «расширили» до пятибалльной, которая пришла к нам из Германии. Важно отметить, что один балл означал минимально необходимый уровень достижений, учащийся, не показавший минимального уровня, не получал ничего. Критерии оценивания отсутствовали: прерогатива преподавателя не оспаривалась.

Официально пятибалльная система была принята в 1837 году, ещё до появления отечественной системы массового образования. Вплоть до 1917 года пятибалльная система подвергалась критике: за формализм, отсутствие критериев, авторитаризм, отсутствие индивидуального подхода и другое. В некоторых (в основном, частных) учебных заведениях использовалась заимствованная из Западной Европы десятибалльная система или стобалльная (опыт США).

В 1917 году официально пятибалльная система отменяется, но – вплоть до её возвращения в 1944 году – она неявно присутствует в форме качественной словесной оценки («посредственно», «замечательно» и тому подобное). Все поиски новой системы оценивания были прекращены к 1936 году. До нынешнего времени в стране преобладает традиционная пятибалльная система, которая фактически является трёхбалльной, потому что «1» и «2» являются уровнями, расположенными ниже минимально допустимого. Субъектом оценивания в этой системе является преподаватель. Сама система точно сориентирована на наличие или отсутствие ошибок.

Попытки внедрения новой, рейтинговой накопительной системы оценивания в СССР предпринимались в разных звеньях образования. Основным поводом для осуществления таких попыток являлось утверждение о недостаточности пяти баллов для объективной дифференциации достижений обучающихся. В остальных аспектах многобалльность не меняла сущность пятибалльной системы.

В образование страны рейтинговая накопительная система пришла в 1950–1960 годы из сферы производства, в которой существовала система оценки трудовой деятельности работника, компетентности, основанная на его производительности по ряду показателей. Чем сложнее и важнее показатель, тем больше баллов по нему можно было набрать. Эта система использовалась и в общеобразовательных школах Кубы, ГДР, в вузах и колледжах некоторых штатов США, в Великобритании и др. В СССР были попытки использовать критериальную систему для оценки развития универсальных учебных действий (по системе П.Я. Гальперина).

В настоящее время очередной виток внедрения рейтинговой накопительной системы в образование на различных его уровнях сталкивается с теми же проблемами, что и в советское время: императив пятибалльной системы на государственном уровне (во всех нормативных документах) и отсутствие профессиональной подготовки у преподавателей в области организации образовательного процесса на основе рейтинговой накопительной системы.

Один из подходов к внедрению рейтинговой накопительной системы заключается в том, что оцениваются «традиционные» виды активности: контрольные работы, рефераты, экзамены, и даже присутствие на занятиях. На все эти работы выделяется определённое количество баллов из оговорённого максимума (допустим, в 100 баллов). При таком начислении баллов задача преподавателя состоит в определении баллов: а) начисляемых за каждый вид активности; б) достаточных для выставления, например, определённой оценки за четверть. Как видим, в этом случае рейтинговая система не имеет целью оценивать уровни сформированности знаний и умений учеников.

Ещё один подход (индивидуальный) состоит в том, что рейтинговую оценку внедряют только отдельные преподаватели на своих предметах, на своих уроках, в то время, как остальной коллектив применяет иные системы оценивания. В данном случае внедрение рейтинговой накопительной системы обусловлено внутренними мотивами конкретного педагога, который может состоять в потребности оценить уровни знаний. Инициатором использования рейтинговой оценки может стать объединение учителей, например, математики (ну, конечно, и современная школа). Для этого принимается спе-

циальное Положение о рейтинговой системе оценки, в котором прописаны правила одинаковые для всех, уточнены все вопросы, связанные с подсчётом рейтинга ученика. Уже, кстати, есть позитивный опыт внедрения рейтинговой накопительной системы в образовательное пространство некоторых лицеев и гимназий. Происходит рубрикация умений (компетенций в применении к общеобразовательному учреждению), составляются технологические карты – мы очень увлечены всем этим заимствованием *оттуда*, нам очень хочется быть рядышком или быть такими же – мы тихо забываем о родном, о своей бюрократии, о родной рутине и славном рутинёрстве, о том, что мы всё ещё долго запрягаем и не крестимся, пока гром не грянет... Ну, это мы так, рассказали, заинтриговали, ведь так много всего на свете, что не понятно (и не подвластно) нашим мудрецам!

Автору, к тому же, кажется, что многие, говоря об оценивании, пытаются уклониться в сторону оценки качества деятельности образовательного учреждения – это ведь тоже нужно и важно. Точки сбора есть, точки пересечения есть, но движется ли всё это по пути окончательного разрешения проблемы, или мы так и не достигнем истины? А так хочется – и нам, и нашим ученикам (вместе с их родителями)! □